

## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 10, N. 1, ano 2018

# “EU NÃO SEI LER”: UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS AUTOEXCLUDENTES, PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E COMPREENSÃO LEITORA

*Fátima Carla Furtado Silva Marques\**

*Cleudene de Oliveira Aragão\*\**

### RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo principal formular propostas didáticas que auxiliem no processo do letramento literário e que promovam melhoria no desenvolvimento da compreensão leitora de jovens da periferia de Fortaleza. Realizamos uma pesquisa-ação com uma turma de uma escola pública da prefeitura de Fortaleza, totalizando 30h/a de intervenção com uma sequência didática de leitura literária (COSSON, 2011). Durante a nossa pesquisa analisamos possíveis mudanças no sistema de crenças (BARCELOS, 2011) de alunos do 6º ano quanto à sua inclusão na comunidade de leitores após um trabalho sistemático de práticas de leitura literária e avaliamos uma melhora no desempenho leitor desses alunos. Após os estudos teóricos, iniciamos a fase prática da pesquisa: aplicação de um questionário sociocultural e perfil leitor e de um pré-teste de compreensão leitora, elaboração de sequências didáticas com textos literários, realização de sequências didáticas de práticas de leitura literária, reaplicação dos questionários e do teste de compreensão leitora, análise e comparação dos dados encontrados. Os resultados dessa pesquisa mostraram uma significativa melhora nos níveis de compreensão leitora da turma. Porém, percebemos que, mesmo que essa melhora não possa ser vista com grande destaque se formos analisar individualmente cada participante, de um modo geral, a turma apresentou bons avanços, levando em consideração o curto período de tempo e de horas/aula dedicadas à inovação didática introduzida em nossa pesquisa.

**Palavras-chave:** Leitura literária; Crenças autoexcludentes; Compreensão leitora.

### ABSTRACT

This study aims formulating didactic proposals which help the literary literacy process and promotes improvements in the development of reading comprehension in adolescents in periphery area of Fortaleza. We have developed an action-research with a group from a public school in Fortaleza, having 30 hours as a total of the intervention with a didactic sequence of literary literacy (COSSON, 2011). During our research we analyzed possible changes in belief systems (BARCELOS, 2011) of children from sixth level of elementary school from a public school in Fortaleza as its insertion in reading community after a systemic reading literary practice and evaluate the improvement in reading development of those students. After theoretical studies phase, we began to collect the data of the research through a sociocultural questionnaire and a reading profile, a reading comprehension pre-test, elaboration of didactic contexts with literary texts, practice of didactic sequences of literary literacy, reapplying the questionnaires and the reading comprehension tests of the selected group. On the other hand, we can notice that even this improvement could not have been seen with a large highlight. If we analyze each participant individually, in a general way, the group presented great improvements, even taking into consideration the short period of time and hours dedicated to didactic innovation introduced in our research.

**Keywords:** Literary Literacy; Belief Systems; Reading Comprehension.

\* Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza.

\*\* Doutora em Filologia Hispânica pela Universitat de Barcelona (UB). Professora de Língua e Literatura Espanholas no curso de Letras e de Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

## INTRODUÇÃO

Periodicamente o Brasil participa de avaliações educacionais nacionais e internacionais que, ao nos apresentarem seus resultados, não nos deixam dúvidas a respeito da urgência de construirmos projetos de formação de leitores. A edição do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) do ano de 2012, novamente, e vergonhosamente, colocou o Brasil em 55º lugar (num *ranking* de 65 países), em um exame que avaliou habilidades de leitura de jovens de 15 anos.

Segundo Rojo (2009), os diversos sistemas de avaliação, tanto nacionais quanto estrangeiros, pretendem “medir resultados da educação básica em termos de construção de capacidades e competências pelos alunos. Uma das competências centrais avaliadas diz respeito a um aspecto fundamental dos letramentos: as capacidades leitoras.” (ROJO, 2009, p.31)

Acreditamos que o objetivo central das atividades das aulas de língua materna deveria ser a formação do leitor e que, sobretudo os programas de Língua Portuguesa, deveriam se tornar essencialmente programas de leitura. Essa ideia de transformar nossos programas de Língua Portuguesa em programas de ensino da leitura responde a uma urgência num país de baixíssimo grau de letramento e de pouquíssimos leitores.

Por isso, o que temos vivenciado atualmente é o que Cosson (2011, p. 23) chama de “falência do ensino da leitura”. De acordo com a avaliação feita pelo autor, a leitura não está sendo trabalhada na escola através de práticas que garantam a função essencial de “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Com isso, acreditamos que essa deficiência no ensino da leitura é muito prejudicial aos alunos, portanto defendemos que as práticas de leitura podem promover mudanças em suas formas de ver o mundo e a eles mesmos.

O objetivo geral da nossa pesquisa foi formular propostas didáticas que auxiliassem no processo do letramento literário e que promovessem melhoria no desenvolvimento da compreensão leitora proficiente de jovens da periferia de Fortaleza.

De forma mais específica, também buscamos analisar as possíveis mudanças no sistema de crenças de alunos do 6º ano de uma escola pública de Fortaleza quanto à sua inclusão na *comunidade de leitores* após um trabalho sistemático de práticas de leitura literária; averiguar se a aplicação de sequências didáticas de leitura literária pode modificar o perfil leitor de alunos do 6º ano e avaliar o desempenho leitor de alunos do 6º ano de uma escola pública antes e depois de práticas de leitura literária.

É importante estabelecermos uma proposta de letramento literário em sala de aula, que envolva processos de ensino-aprendizagem de leitura e literatura nos anos finais do Ensino Fundamental. O texto literário estabelece relações entre o real e o ficcional, o subjetivo e o objetivo, nos oferece “instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2011, p. 30).

Para embasar teoricamente nossa pesquisa, buscamos conceitos e reflexões voltadas aos seguintes aspectos do ensino: *concepções de leitura* (KOCH e ELIAS, 2009; LAJOLO, 2001; FRANCO, 2011; CASSANY, 2006; FREIRE, 2005), *níveis de compreensão leitora* (KLEIMAN,

2004; MARCUSCHI, 2008; COLOMER e CAMPS, 2002; SANCHEZ MIGUEL ET AL., 2012; SPOZATI, 2000), *estudos do letramento* (FREIRE, 2005; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009; SOARES, 2005), *letramento literário* (COSSON, 2011; PAULINO, 2001), *leitura e competência literária* (CANDIDO, 1995; COLOMER, 2007), *ensino da leitura literária* (LAJOLO, 1991; SOARES, 1991; SILVA, 2006; ZILBERMAN, 2009; PAULINO e COSSON, 2009), *sequências didáticas de leitura literária* (COSSON, 2011), *estudo de crenças* (BARCELOS, 2004; 2011).

## LEITURA E PROCESSO DE COMPREENSÃO LEITORA

A complexidade do processo de leitura envolve diversos tipos de conhecimento, como, por exemplo, os conhecimentos do leitor sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos, os gêneros do discurso e sobre os processos e as estratégias específicas para obtenção do significado da informação registrada através da escrita.

Levando esse tipo de conceito de leitura para as reflexões relacionadas ao ensino da língua materna, percebemos que um dos objetivos principais das práticas de leitura deve ser o desenvolvimento de capacidades leitoras mais complexas.

Portanto, as aulas voltadas para alunos leitores devem incluir estratégias pedagógicas direcionadas para o aprimoramento do conhecimento linguístico dos leitores em formação, para a expansão das experiências de vida e do conhecimento que possuem sobre o mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura.

De acordo com Franco (2011), a linguagem não é somente um sistema cognitivo e social, mas é, sobretudo, um sistema adaptativo complexo, sendo a leitura uma atividade complexa e dinâmica, com um fluxo de informações multidimensional. Essa complexidade do sistema de leitura

é justificada pela existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se interrelacionam durante o ato de ler. Essa complexidade, aliada à abertura do sistema, contribuem para a dinamicidade do sistema de leitura. (FRANCO, 2011, p.41)

Ainda de acordo com a pesquisa apresentada pelo autor, o significado não ocorre somente da interação leitor-autor, mas “emerge a partir da interação do leitor com múltiplos elementos presentes dentro e fora do sistema de leitura”. (FRANCO, 2011, p. 44).

Recorremos também aos estudos de Freire (2005) para analisar as concepções de leitura. Na sua compreensão crítica do ato de ler, o autor considera que a “leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2005, p. 11).

A concepção apresentada por Freire (2005) completa nossa forma de conceber a leitura de forma sociocultural, ainda mais quando o autor destaca o conceito de “leitura do mundo”, que proporciona ao leitor ter uma postura crítica frente aos textos lidos e nos apresenta uma concepção crítica-reflexiva de leitura.

Ao refletir sobre todo esse processo complexo de desenvolvimento da compreensão leitora, Colomer e Camps (2002) nos apresentam duas causas das principais dificuldades de compreensão leitora dos alunos. A primeira é que os alunos não dominam os níveis intermediários da informação do texto. Segundo as autoras, isso ocorre porque os alunos leitores não possuem “esquemas textuais claros e não reconhecem as chaves que o autor usa para revelar como é organizada a informação, nem a importância que devem atribuir ao conjunto do texto” (p. 79).

Portanto, esse déficit é decorrente do desconhecimento por parte do aluno das estruturas textuais mais frequentes e das marcas formais que possibilitam o desdobramento de pistas textuais, que continuarão “obscuras” caso o leitor não seja capaz de decifrá-las.

A segunda causa apresentada é o fato de alguns leitores não dominarem as estratégias de controle de sua própria compreensão. Essa falta de domínio do processo leitor faz com que os leitores não se conscientizem dos problemas no desenvolvimento da compreensão leitora. E não estando cientes disso, tornam-se incapazes de “retificar sua interpretação” (p. 80).

Destacamos também a importância do desenvolvimento da leitura crítica dos jovens alunos, ainda mais os envolvidos na nossa pesquisa, pois estes se encontram, já de início, em situação de exclusão social, por serem moradores da periferia e estudantes de escola pública. Essa desigualdade representada, de forma mais sistemática, na escola pública é discutida nos estudos de Spozati (2000), quando a autora faz um comparativo entre escola pública e escola particular ao analisar a exclusão social e o fracasso escolar, destacando que

de um lado, temos crianças e jovens, com suas realidades pessoais e familiares que permeiam o comportamento e aproveitamento escolar de modo a facilitá-los ou não na direção do não-fracasso escolar. Aí surgem variantes que vão desde pertencer a uma família de baixa renda e numerosa, em que as condições financeiras impedem a manutenção de um membro na escola, até a falta de escolas em determinados bairros da cidade. De outro lado, temos escolas em péssimo estado de conservação e/ou com orientações pedagógicas excludentes. O poder público, em sua quase totalidade, encara o problema da educação de forma bancária, sob a ótica dos equipamentos escolares, descolado do território físico, social e de cidadania onde se instalam as escolas. Da mesma forma, a escola pública é vista como aquela destinada para os que não têm cidadania, não têm direitos. (SPOZATI, 2000, p. 28)

Portanto, percebemos que, práticas de leitura desse tipo (crítica e reflexiva), apresentam um fator favorável na diminuição desse quadro de desigualdade através de uma proposta de ensino e desenvolvimento de competências leitoras que empoderem esse aluno como produtor de discurso autoral e crítico e, não mais, como mero consumidor.

## **OS ESTUDOS DO LETRAMENTO, LETRAMENTO LITERÁRIO E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Conforme esclarece Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização. Mais do que ao conhecimento de um código simbólico, o termo “letramento”

faz referência ao domínio de um conjunto de práticas sociais centradas na escrita. De acordo com a autora (1995, p. 21), o termo letramento passou a ser utilizado para se referir a um “conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares do uso da escrita, incluindo-as, porém”.

Cosson (2011) aponta que o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio, especialmente com relação ao trabalho da escola básica. No desenvolvimento desse tipo de letramento, busca-se formar, segundo o autor, uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo.

A dificuldade do entendimento do texto literário por parte dos alunos pode ser causada pela própria organização do ensino de literatura, que leva a escola a uma postura tradicionalmente prescritiva ao estabelecer o significado dos textos, ou seja, o texto deve significar aquilo que o crítico, o livro didático e o professor afirmam sobre ele.

Lajolo (1991) discute o mau uso que muitos professores fazem dos textos literários porque, em vez de serem utilizados como elementos de suporte para discussões, formação de ideias, tomada de posições, muitas vezes são fragmentados em frases e/ou palavras, para exercitar a habilidade de montar, desmontar, classificar, definir categorias que não permitem um progresso superior, mas levam o aluno a uma ação mecânica de completar, dividir, marcar, enumerar, entre outros. Esse problema não é exclusivo do trabalho que se faz com texto literário, pois permeia os diversos contatos dos alunos com todos os tipos de textos.

Em seus estudos, Cosson (2011) apresenta alguns métodos para o trabalho com o texto literário que ultrapassam os limites do ensino tradicional e limitado e exploram esse tipo de leitura de forma mais ampla e libertadora. O autor sugere algumas estratégias para que o ensino da literatura possa promover a sistematização necessária e, para tanto, podemos seguir as sequências didáticas básica que devem ser desenvolvidas em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência básica está mais próxima dos alunos dos anos iniciais 1º ao 9º ano, portanto, mais adequada aos sujeitos da nossa pesquisa.

## **O ESTUDO DE CRENÇAS**

Na Linguística Aplicada é Barcelos (2006) quem nos orienta ao estabelecer um conceito que aponta que as crenças “são sociais, (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”. (BARCELOS, 2006, p. 18). Ao fazer um apanhado dos estudos sobre crenças, a autora estabelece que as crenças são dinâmicas (mutáveis de acordo com o tempo e situação), experienciais (determinadas de acordo com as construções e experiências dos aprendizes), emergentes e contextuais (nascem do contexto da interação que ocorre nos grupos sociais), mediadas (regulam a aprendizagem), paradoxais (sociais e ao mesmo tempo individuais, compartilhadas e diversas, mas ao mesmo tempo uniformes).

Ao refletir sobre a importância das crenças no processo de ensino-aprendizagem, Barcelos (2011) nos apresenta uma reflexão bastante pertinente quanto à relação que existe entre crenças, aprendizagem de línguas e inclusão. Destacando essas ideias, a autora defende que “a consciência a respeito das crenças de alunos e professores em sala de aula pode contribuir para que os alunos se sintam menos excluídos” (BARCELOS, 2011, p.19) e possam, dessa forma, reconstruir suas identidades como aprendizes.

Na realidade apresentada na sala de aula da nossa pesquisa, encontramos, cotidianamente, uma fala que exemplifica uma das “crenças que nos mutilam e negam a nós mesmos oportunidades de aprendizagem” (BARCELOS, 2011, p. 24). Essa fala se faz presente quando há uma proposta de atividade em que os alunos são convidados a realizar uma leitura e, ao se depararem com esse convite, verbalizam que não realizarão tal atividade porque “tia, eu não sei ler”.

Consideramos importante refletirmos a respeito dessa afirmação quando ela nos mostra um quadro de exclusão dos próprios alunos, ou seja, são crenças autoexcludentes, pois o aluno entende que não pode participar daquela comunidade imaginada (no caso, podemos chamar de “comunidade de leitores”) e não se identifica como aprendiz naquela aula de leitura. Não consegue achar sentido em uma atividade que o exclui.

Barcelos (2011) nos apresenta quatro tipos de crenças excludentes presentes no ensino e aprendizagem de línguas: crenças e práticas dos professores sobre seus alunos, crenças excludentes do professor sobre si mesmo, crenças autoexcludentes dos alunos e crenças excludentes da sociedade. Em nossa pesquisa, partindo da afirmação “tia, eu não sei ler”, já ouvida por diversas vezes no nosso contexto de pesquisa, destacaremos as crenças autoexcludentes dos alunos e buscaremos compreender de que forma essas crenças podem ser limitantes, excluindo os alunos do processo de aprender.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada no ano de 2015 na Escola Municipal Maria Helenilce C. L. Martins, localizada no Conjunto Palmeiras, periferia de Fortaleza. Percebemos uma excelente oportunidade de se fazer ciência em uma localidade permeada por sinais de exclusão e violência e, através de uma pesquisa científica, tivemos a possibilidade de modificar, mesmo que minimamente, esse cenário desigual, pelo menos para os estudantes diretamente ligados à nossa pesquisa.

A pesquisa foi realizada com a turma do 6º ano do turno vespertino, na qual era professora da disciplina de Língua Portuguesa. A turma possuía 30 alunos matriculados, mas, por conta de algumas evasões, participaram efetivamente da nossa pesquisa 16 alunos, número de estudantes que realmente frequentam as aulas. Esses alunos moravam no entorno da escola, têm entre 11 e 14 anos de idade e, em sua grande maioria, apresentam notável dificuldade de leitura e escrita.

A fase prática da pesquisa ocorreu basicamente em cinco etapas: a) aplicação de um questionário (sociocultural e perfil leitor) e de um pré-teste de compreensão leitora; b) elaboração de sequências didáticas com textos literários; c) realização de práticas de leitura literária (sequências

didáticas); d) reaplicação do questionário (sociocultural e perfil leitor) e do teste de compreensão leitora; e) análise e comparação dos dados encontrados.

Através de uma busca pelos livros disponibilizados na biblioteca da escola, selecionamos dez textos, de diferentes obras, autores e gêneros. Apesar de buscarmos a diversidade dos gêneros, como já conhecíamos os alunos desde o início do ano letivo, optamos por priorizar o conto, por notarmos nos alunos envolvidos na pesquisa uma predileção por textos narrativos e pela leitura de histórias, mas também utilizamos poemas e crônicas.

**Quadro 1 – Textos utilizados nas sequências didáticas de leitura literária**

<b>Atividade</b>	<b>Texto</b>	<b>Autor</b>	<b>Gênero</b>
1 <sup>a</sup>	<i>Mania de explicação</i>	Adriana Falcão	Poema
2 <sup>a</sup>	<i>Aula de leitura</i>	Ricardo Azevedo	Poema
3 <sup>a</sup>	<i>A zebra</i>	Marina Colasanti	Conto
4 <sup>a</sup>	<i>A triste história da rainha Jurata e do pescador</i>	Anna Klaciewicz	Lenda
5 <sup>a</sup>	<i>Dona Nininha, coitada</i>	Luís F. Veríssimo	Crônica
6 <sup>a</sup>	<i>A roça do pé da letra</i>	Ana Maria Machado	Conto
7 <sup>a</sup>	<i>Zoiuda</i>	Luís Vilela	Conto
8 <sup>a</sup>	<i>As três fiandeiras</i>	Ana Maria Machado	Conto
9 <sup>a</sup>	<i>Seguros no escuro</i>	Marina Colasanti	Poema
10 <sup>a</sup>	<i>A menina que só pensava em daqui a pouco</i>	Adriana Falcão	Conto

Todo o material das atividades de leitura baseou-se em textos autênticos e não adaptados. Quando dizemos textos autênticos e não adaptados, queremos destacar o fato de os alunos terem tido acesso ao texto original. Ou seja, apesar de não estarem com a obra (livro) em mãos, estavam com a obra (texto) na íntegra da mesma forma como aparece no livro. Não houve nenhuma modificação.

Procuramos levar a obra (o livro em si) para apresentá-la antes que a leitura iniciasse, mostrando as ilustrações, apresentação geral da obra e autor, permitindo o máximo possível que a turma pudesse se sentir em contato com o livro, incluídos como leitores ativos, e não somente realizando mais uma atividade proposta pela professora como uma exigência escolar.

A carga horária da professora-pesquisadora com a turma de Língua Portuguesa era de 4 h/a semanais, porém, para que nos dedicássemos às sequências didáticas, foram utilizadas somente 2 h/a por semana, a fim de que, nas outras 2 h/a, a professora pudesse dar continuidade ao conteúdo da grade curricular da disciplina.

As aulas destinadas às sequências didáticas apresentavam três momentos principais: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

## A ANÁLISE DOS DADOS

A nossa análise dos dados obtidos desenvolveu-se a partir de dois aspectos: (1) análise de crenças sobre a leitura e perfil leitor dos alunos, na qual analisamos as mudanças nas crenças dos alunos sobre a própria capacidade leitora, a frequência de leitura, hábitos de leitura, dificuldades encontradas enquanto leitores e a função da leitura;

(2) análise da melhora no desempenho leitor dos alunos, na qual realizamos uma avaliação das mudanças percebidas ao compararmos os testes de compreensão leitora realizados antes e depois das sequências didáticas de leitura literária.

Quanto às perguntas relacionadas às crenças, tanto no questionário inicial quanto no questionário final, houve uma grande recorrência da opção que apontava como função principal da leitura “ajudar nas notas da escola”. Acreditamos que a maioria dos alunos tenha escolhido esse item porque ainda não perceberam a função social da leitura, a função que ultrapassa o muro das escolas e está presente em quase todas as nossas atitudes.

Na pergunta relacionada aos hábitos de leitura do aluno, mais precisamente quanto à frequência de leitura, percebemos uma mudança positiva. No questionário inicial, a maioria (10 alunos) marcou que “não lia nunca ou quase nunca”. Essa resposta diminuiu muito quando aplicado o questionário final (somente 4 alunos). Acreditamos que, mesmo que a frequência de leitura não tenha aumentado para esses alunos, pelo menos a consciência de que o que estão fazendo é leitura melhorou, já que pelo menos durante as atividades de leitura esses alunos estavam presentes e estavam lendo.

Ao analisarmos as respostas, verificamos que, após as sequências didáticas, diminuiu o número de alunos que afirmavam abandonar uma leitura quando achavam difícil. Esse fato pode ter ocorrido porque os alunos descobriram novas formas de solucionar problemas e dificuldades que aparecem durante uma leitura.

Essa descoberta provavelmente ocorreu durante as inúmeras vezes que apareciam dificuldades de leitura de algum aluno e, coletivamente, essas dificuldades e dúvidas eram resolvidas. É como se eles tivessem percebido que geralmente há alguma dificuldade, seja com relação ao vocabulário, à temática do texto, a aspectos de coesão, seja em outro tipo de “barreira” que dificulte a leitura, mas que isso não é motivo para pará-la.

Ao analisarmos os dados do pré-teste de compreensão leitora, percebemos que somente 5 participantes acertaram 50% das questões ou mais, 9 alunos acertaram 3 questões ou menos. Essas duas observações nos dão uma amostra do nível da dificuldade enfrentada pela turma quanto à leitura e compreensão de textos.

Esse baixo índice se torna ainda mais grave quando sabemos que as questões foram retiradas de simulados para a Prova Brasil, ou seja, o público-alvo seriam alunos do 5º ano, um ano anterior ao da turma. Dos 16 alunos participantes da pesquisa, a metade (8) apresentou uma melhora no desempenho leitor, de acordo com o teste de compreensão leitora que utilizamos para avaliá-los.



Acreditamos que essa melhora tenha ocorrido por conta de um contato constante e sistemático com textos diversos. É importante destacarmos também que houve uma maior conscientização da turma a respeito do processo leitor e de orientações sobre estratégias de leitura.

Outro aspecto que acreditamos ter contribuído para essa melhora é que as atividades propostas foram, em sua maioria, baseadas nas experiências de ensino da compreensão leitora sugeridas por Colomer e Camps (2002): oferecer modelos de compreensão e controle, aumentar a sensibilidade às incoerências do texto, utilizar técnicas de discussão coletiva, ajudar a interiorizar orientações a serem seguidas e relacionar a compreensão com a produção de textos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os números de acertos antes e depois das sequências didáticas de leitura literária composta por 30h/a, observamos que metade da turma apresentou uma melhora significativa nas respostas dadas às questões de compreensão leitora. Obviamente, essa melhora não pôde ser percebida em todos os participantes, já que há fatores que influenciam no desempenho dos alunos que ficam fora de controle da professora-pesquisadora, como, por exemplo, alguns casos extremos de indisciplina e distúrbios de aprendizagem.

É importante ressaltarmos o fato de termos realizado uma pesquisa-ação na qual a professora-pesquisadora percebeu, na sua realidade pedagógica diária, essa necessidade de avaliar o trabalho que estava sendo feito com o texto literário e criar novas formas de fazê-lo, dentro da própria grade de horário das aulas. Esse fato traz mais credibilidade para o trabalho realizado, já que nenhuma realidade foi criada e preparada exclusivamente para as sequências didáticas que queríamos propor. A realidade já estava posta e o ano letivo estava acontecendo.

Entendemos também que o que apresentamos em nossa pesquisa foi o recorte de uma realidade, entre tantas outras que existem. O tempo disponível para a realização de uma pesquisa como essa é curto e procuramos nos adequar a ele da melhor maneira possível, mas sempre conscientes das nossas limitações. Provavelmente, se pudéssemos ter uma carga horária maior para a parte prática da nossa pesquisa, os resultados talvez fossem mais visíveis e talvez pudéssemos ter percebido aspectos que não conseguimos apreender.

Dessa forma, ficam algumas sugestões e questionamentos que podem fomentar novas pesquisas relacionadas ao nosso tema: qual seria a melhor forma de selecionar os textos literários para os alunos? Qual a forma mais rica de se trabalhar com o texto após a leitura? Que habilidades linguísticas não podem deixar de ser trabalhadas em uma aula de leitura literária?

A sala de aula é um mundo. E muitas são as questões que nos intrigam e nos fazem refletir na busca de mediar de forma cada vez mais positiva as leituras que nela ocorrem. Esperamos que as contribuições da nossa pesquisa, sejam elas teóricas, práticas, metodológicas ou pedagógicas, possam de alguma forma trazer um pouco de reflexão na busca incansável de aprimorar a ação docente.

## REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92, 2011.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 243-250

CASSANY, D. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Editora Global, 2007.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler e ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

FRANCO, Claudio de P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). **Ensino de Leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011, p. 26-48.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Abordagens de leitura. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22 2004.

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991, p. 51-62.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008

PAULINO, M. G. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da Faced/UFBA**, n.05, p. 117-125, 2001.

PAULINO, G. e COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (orgs). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANCHEZ MIGUEL, E.; PÉREZ, J. R.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula**: como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, I. M. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, VERSIANI, M. Z. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1991, p. 17 a 48.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In ZILBERMAN & RÖSING (orgs.) **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global/ALB, 2009, p. 31 a 57.

